

**ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.  
ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ.**

**ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ Ε.<sup>1</sup>, και ΚΟΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Φ.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>3ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς, <sup>2</sup> Γυμνάσιο Πυργετού Λάρισας  
e-mail: [ellixatz@yahoo.gr](mailto:ellixatz@yahoo.gr)

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η δυνατότητα χρήσης του εκπαιδευτικού παιχνιδιού ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης του μαθητή στο πλαίσιο της υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εξετάζεται η καταλληλότητά του. Επισημαίνονται: η σημασία του στην ανάπτυξη του δημιουργικού ταλέντου, τα είδη του παιχνιδιού μέσα στην τάξη, τα βασικά κριτήρια επιλογής του και οι σκοποί που υπηρετεί. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, στη δυνατότητα αξιοποίησής της στα πλαίσια ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στα εργαλεία της και στα κριτήρια επιλογής τους. Τέλος παρουσιάζονται τέσσερα παραδείγματα ως προς τη χρήση του παιχνιδιού σαν εργαλείο γνωστικής και μεταγνωστικής αυτοαξιολόγησης σε διαμορφωτικό και σε τελικό επίπεδο. Μέσα από τα παραδείγματα αυτά γίνεται φανερός ο τρόπος χρήσης του μεθοδολογικού εργαλείου με βασικό στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαχείριση και αξιολόγηση της γνώσης τους.

**CHATSOPOULOU E.<sup>1</sup>, and KONTOPOULOU F.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>3<sup>o</sup> secondary school of Kalamaria, <sup>2</sup> secondary school Pirgetos Larissa  
e-mail: [ellixatz@yahoo.gr](mailto:ellixatz@yahoo.gr)

**ABSTRACT**

In this paper we are presenting the educational game as a means of students' self-evaluation in the process of fulfilling environmental education programs and we are examining the appropriateness of its use. The importance of games in the evolution of creative talent is mentioned and also the kinds of games to be used in class, the basic choice criteria and the aims to be served. We are also focusing on the necessity of self-evaluation during everyday teaching process, on the possibility of using it effectively during an environmental project, on the means to use and the criteria used to choose between them. Finally, four examples are presented, in order to show the value of games when used as a tool of cognitive and meta-cognitive self-evaluation both on a processing and a final level. Through these examples one can see how we can profit by using this methodological tool effectively, having as a basic aim the students' active role in the way they learn and in the way they evaluate their knowledge.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικό παιχνίδι, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αυτοαξιολόγηση

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή μας πρόταση πηγάζει από το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονήθηκε στο 3ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς κατά το σχολικό έτος 2004-2005. Διαπιστώθηκε κατά την προετοιμασία της παρουσίασης του προγράμματος ότι η πρόταση κατασκευής παιχνιδιών (ντόμινο και επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων) κίνησε το ενδιαφέρον της ομάδας κι έδωσε ένα ευχάριστο αποτέλεσμα. Βέβαια τότε δεν είχαν χρησιμοποιηθεί – συνειδητά τουλάχιστον – ως εργαλείο αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης. Ήταν απλά ένας ευχάριστος τρόπος εργασίας – και όχι μόνον. Διότι πραγματικά πιστεύουμε ότι “having fun is no trivial pursuit” (Marano, 1999).

Η ‘επιτυχία’ των παιχνιδιών διέγειρε την προσοχή μας και μας έβαλε στη διαδικασία αναζήτησης του χρόνου και του τρόπου ένταξής τους στο πλαίσιο ενός ‘διαφορετικού’ προγράμματος όπως αυτό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ενός προγράμματος που ως στόχο έχει, όχι μόνο την απόκτηση γνώσης αυτής καθαυτής αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διερεύνησης, αναζήτησης και συνεργασίας. Ενός προγράμματος που δεν υποστηρίζει τη συμβατική σχολική επίδοση, αλλά συνεπικουρεί στη διάγνωση και ανάπτυξη του δημιουργικού ταλέντου.

## 2. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Για την ανάδειξη του ταλέντου αυτού το παιχνίδι αποτελεί ίσως το καταλληλότερο μέσο, μια και είναι «σχεδόν σύμφυτο με την ψυχοσύνθεση του παιδιού» και μαζί με τη φαντασία, το όνειρο και την τέχνη αποτελούν τις «κεντρικές έννοιες της δημιουργικότητας». Η Νημά (2002: 19) υποστηρίζει ότι όταν χάνουμε την παιγνιώδη διάθεσή μας, χάνουμε και τη δημιουργικότητά μας.

Με το παιχνίδι τα παιδιά δεν χαίρονται απλώς, αλλά μαθαίνουν την πραγματικότητα, μαθαίνουν πώς να επικοινωνούν μ’ αυτή. Είναι ένας τρόπος έκφρασης των βασικών τους αναγκών, οριοθέτησης του χώρου και του τρόπου μάθησης, δόμησης της σκέψης τους, ανακάλυψης των σωματικών τους δυνατοτήτων, ανάπτυξης της φαντασίας τους, διερεύνησης των ορίων τους. Με το τέλος κάθε παιχνιδιού «αποκαλύπτεται η πραγματικότητα και δημιουργούνται ερωτηματικά, αλλά και υιοθετούνται προτάσεις για καλύτερη ποιότητα ζωής» (Κουσουρής 2005: 19).

Μέσω του παιχνιδιού εξασφαλίζεται άμεσα μια θετική προαίρεση στην εκπαιδευτική πράξη. Ποιο παιδί θα είχε αντίρρηση για ένα παιχνίδι, ομαδικό ή ατομικό, μέσα ή έξω από την τάξη;! Η πληθώρα των παιχνιδιών που προσφέρονται, ειδικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών<sup>1</sup>, συχνά δυσκολεύει τον εκπαιδευτικό όσον αφορά την επιλογή του καταλληλότερου. Σημαντικά κριτήρια σε αυτή του την επιλογή μπορούν να αποτελέσουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και η δυνατότητα του παιχνιδιού να εξάπτει την περιέργειά τους, ώστε να είναι σίγουρο ότι θα έχουν κίνητρο να ψάξουν και να βρουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε:

- παιχνίδια γνωριμίας
- παιχνίδια ρόλων (αντιπαράθεση απόψεων, παιχνίδια προσομοίωσης)
- επιτραπέζια παιχνίδια
- γρίφους, σπαζοκεφαλιές, quiz και τέλος
- tv και video games ή διαδραστικά παιχνίδια μέσω υπολογιστή.

Σκοπός του εκπαιδευτικού είναι α) να συνδέσει τη μάθηση με την ίσως δημοφιλέστερη δραστηριότητα των παιδιών, το παιχνίδι, β) να συνδυάσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες με δημιουργική αναζήτηση, που είναι και η βάση της μάθησης, γ) να φροντίσει για τη διαμόρφωση

---

<sup>1</sup> Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι ρόλοι μαθητή και εκπαιδευτικού αντιστρέφονται. Η δεδομένη εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες, που ίσως να λείπει από τον εκπαιδευτικό, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και τους ωθεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

του κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος και last but not least δ) να βοηθήσει τα παιδιά να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα.

### 3. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού κατά τη Νημά (2002: 81) καθίσταται αποτελεσματική «γιατί στηρίζεται στην αυτενέργεια και την αλληλεπίδραση της προσωπικότητάς του με τους παράγοντες του περιβάλλοντος», συνεπώς κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού το άτομο «ανακαλύπτει τον εαυτό του και τους άλλους». Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι στην ουσία τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού - υποσυνείδητα βέβαια - αυτοαξιολογούνται και αξιολογούν τους συμπαίχτες τους. Αν λοιπόν τους επιστήσουμε την προσοχή σε ό,τι συμβαίνει μέσα τους θα τους είναι εύκολο να το καταγράψουν. Άλλωστε, η συνειδητοποίηση και μόνο μιας εσωτερικής νοητικής αλλά και συναισθηματικής λειτουργίας είναι μεγάλο όφελος στη δύσκολη πορεία της αυτογνωσίας. Έτσι, διερευνώντας τις δυνατότητες του παιχνιδιού ως μεθοδολογικό εργαλείο καταλήξαμε στην απόπειρα χρησιμοποίησής του ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης.

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια έννοια για την οποία πολύς λόγος γίνεται εδώ και χρόνια. Κατά τους Rolheiser και Ross (2006) αυτοαξιολόγηση είναι το να κρίνεις την ποιότητα της δουλειάς σου, βασισμένος σε ενδείξεις και σαφή κριτήρια, με σκοπό το να δουλεύεις καλύτερα στο μέλλον. Για πολλούς έχει αποδειχτεί μια δύσκολα εφαρμόσιμη πρακτική, καθώς όπως διαπιστώσαμε, χρειάζεται ενημέρωση και μελέτη για να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός σε βάθος τις διάφορες παραμέτρους, τα στάδια, τη χρήση και τις δυνατότητές της. Το εύλογο ερώτημα που ανακύπτει, όπως κάθε φορά που προτείνεται κάτι καινούριο στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική<sup>2</sup> είναι: γιατί μας χρειάζεται;

Η απάντηση άμεση και απλή: Διότι τη χρειάζονται οι μαθητές μας. Θα τους βοηθήσει να μορφώσουν άποψη για τον εαυτό τους, όχι μόνον όσον αφορά τη μάθηση και την κατάκτησή της αλλά και την ίδια τους την προσωπικότητα και τους πιθανούς τρόπους 'βελτίωσής' της, έτσι ώστε να αξιοποιούν καλύτερα τα θετικά και να βελτιώνουν τα αρνητικά τους χαρακτηριστικά, αφού τα εντοπίσουν και πάλι φυσικά με τη βοήθεια της αυτοαξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση προάγει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και υπευθυνότητας (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 2002: 17), που συμβαίνει να είναι κι ένας από τους βασικούς στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης .

Το να δοκιμαστεί η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο μιας περιβαλλοντικής ομάδας, κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος, είναι μια πρώτη απόπειρα προσέγγισής της εκ μέρους μας. Η περιβαλλοντική ομάδα είναι εξ ορισμού πιο ανοιχτή σε καινούριες προσεγγίσεις. Και μόνο το γεγονός ότι ένας απ' τους βασικότερους στόχους της είναι η διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών που θα έχουν αναπτύξει επικοινωνιακές ικανότητες και την απαραίτητη μάχιμη διάθεση που χρειάζεται για να διεκδικήσει κάποιος δικαιώματα και λύσεις σε προβλήματα που τον αφορούν, την κάνει ιδανικό πλαίσιο στήριξης τέτοιων μεθόδων.

Έχουμε την πεποίθηση ότι από τη στιγμή που θα πειστεί ο εκπαιδευτικός για την αξία της αυτοαξιολόγησης, θα βρει και το κατάλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο να την εφαρμόσει ανάμεσα σε μια πληθώρα προσιτών, 'φιλικών' και μη χρονοβόρων μέσων, όπως το ημερολόγιο, το υπόμνημα, την παρακολούθηση, τη φωτοαξιολόγηση, την ανάλυση ντοκουμέντων (Μπαγάκης 2006: 65). Κατά τη διερεύνησή μας σύμφωνα με τα ερωτήματα του MacBeath et. al (2004: 169) το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν κατάλληλο εργαλείο αυτοαξιολόγησης, μια και

- έχει σαφείς στόχους και αποτελέσματα<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Η εκπαιδευτική πρακτική συνήθως διέπεται από μία ρουτίνα που μας δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας, γι' αυτό άλλωστε τείνουμε οι περισσότεροι μάχιμοι εκπαιδευτικοί να τη διατηρούμε.

<sup>3</sup> Ακόμα και πιθανές ανεπιθύμητες συνέπειες θα μπορούσαν να μετατραπούν σε ωφέλιμες για τους μαθητές. Για παράδειγμα ο ανταγωνισμός που διέπει ομάδες που προασπίζουν αντίθετα συμφέροντα – κάτι σύνθησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση – θα μπορούσε να αποφευχθεί, αν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να

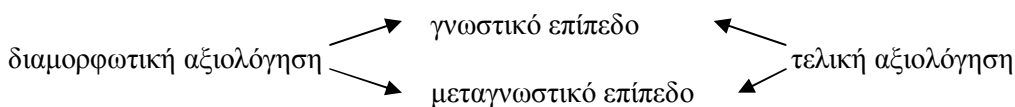
- είναι εύκολα εφαρμόσιμο, χωρίς να χρειάζεται τις περισσότερες φορές ειδικές συνθήκες να πραγματοποιηθεί
- είναι συμβατό με τα χρονικά πλαίσια που έχουμε στη διάθεσή μας, έτσι ώστε να καλυφθεί το θέμα μας
- είναι δυνατή η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και εύκολη η συλλογή δεδομένων
- είναι άμεση η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πάνω απ' όλα όμως το παιχνίδι είναι ένα εργαλείο πρόσφορο, διασκεδαστικό κι ευχάριστο για τα παιδιά αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς σίγουρα χαίρεται να βλέπει τους μαθητές του να απολαμβάνουν μια δραστηριότητα η οποία μπορεί να τους φανεί ταυτόχρονα συναρπαστική κι εποικοδομητική.

#### 4. ΤΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Παρουσιάζονται τέσσερα παραδείγματα παιχνιδιών, τα οποία σχεδιάστηκαν κατά το σχολικό έτος 2005-2006 στο πλαίσιο δύο περιβαλλοντικών προγραμμάτων<sup>4</sup> που εκπονήθηκαν στο 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καλαμαριάς και αφορούν τη χρήση του παιχνιδιού ως εργαλείο - τα δύο γνωστικής και τα υπόλοιπα μεταγνωστικής - αυτοαξιολόγησης. Κατά τη διεξαγωγή των παιχνιδιών γνωστικής αυτοαξιολόγησης καλείται ο μαθητής να ελέγξει τις γνώσεις που έχει αποκομίσει όσον αφορά το θέμα του προγράμματος. Στα παιχνίδια μεταγνωστικής αυτοαξιολόγησης γίνεται ο ίδιος ο μαθητής πηγή γνώσης για όλους τους συμμετέχοντες στην ομάδα, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Επισημαίνει τον καλύτερο για τον ίδιο τρόπο μάθησης, τις ευχάριστες καθώς και τις δύσκολες ή και βαρετές στιγμές της σχολικής ζωής του, εμπλέκεται στη μάθησή του, ως παρατηρητής ή και λαμβάνοντας το ρόλο του δασκάλου, έχει άποψη γι' αυτή (Μπαγάκης 2005: 68).

Ένα παιχνίδι από κάθε μορφή αυτοαξιολόγησης διεξήχθη σε επίπεδο διαμορφωτικής και ένα σε επίπεδο τελικής αξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή σε επίπεδο διαμορφωτικής αξιολόγησης «μας παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για κάθε τομέα της ανάπτυξης του μαθητή, γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό». Επιτυγχάνεται η καλύτερη ανατροφοδότηση του μαθητή και η βελτίωση της αυτοεικόνας του έτσι ώστε να γίνει ο μαθητής «ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης» (Χαρίσης 2006: 287). Στο επίπεδο της τελικής αξιολόγησης εμφανίζεται η εικόνα της αναπτυξιακής του πορείας και ο βαθμός επίτευξης του ατομικού του στόχου. Σε κάθε μία από τις περιπτώσεις περιγράφονται τα αναγκαία από το πλαίσιο στοιχεία, για να μπορεί ο αναγνώστης να παρακολουθήσει τα τεκταινόμενα. Επισημαίνονται οι ειδικότεροι παιδαγωγικοί σκοποί, οι προϋποθέσεις διεξαγωγής του, τα απαραίτητα υλικά και μέσα, το κύριο μέρος της διεξαγωγής του παιχνιδιού και οι διαπιστώσεις.



##### 4.1 Παιχνίδι ρόλων (διαμορφωτική αξιολόγηση – γνωστικό επίπεδο)

Το παιχνίδι ρόλων είναι κατά τον MacBeath (2004: 239) μια «δραστηριότητα που αξιοποιεί τις έμφυτες υποκριτικές ικανότητες» των μαθητών μας, είτε πρόκειται για μια 'αληθινή' είτε για μια φανταστική ιστορία. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια μορφή αξιολόγησης, παίζοντας έναν ασυνήθιστο μεν ρόλο με πολλές όμως δυνατότητες. Έχοντας τη θετική εμπειρία του προηγούμενου έτους από τη χρήση του παιχνιδιού ρόλων στην παρουσίαση, το οποίο εκτός από

---

αλλάζουν ομάδα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, έτσι ώστε στο τέλος να ανήκουν όλοι στη νικήτρια ομάδα (Fletcher 2002).

<sup>4</sup> Τα δύο αυτά προγράμματα είχαν παραπλήσια θεματολογία και αποτέλεσαν μια ενότητα τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά την τελική παρουσίασή τους (1<sup>ο</sup> Η μαγεία των βοτάνων – αρωματικά φυτά και βότανα της Μακεδονίας και 2<sup>ο</sup> Ο κήπος της Ευρώπης – καλλωπιστικά φυτά και λουλούδια).

ευχάριστο και ενδιαφέρον απέδωσε και σε γνώσεις, αποπειραθήκαμε να το δοκιμάσουμε ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης ήταν να αναδειξει από μια πληθώρα πληροφοριών που συγκέντρωναν οι μαθητές τις πιο ενδιαφέρουσες γι' αυτούς, καθώς και νέες ίσως, οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί στο αρχικό φύλλο εργασίας, έτσι ώστε το πρόγραμμα να πάρει την τελική του μορφή. Έμμεσος στόχος μας υπήρξε ο έλεγχος του κατά πόσο οι μαθητές μας εξακολουθούν να ενδιαφέρονται, ώστε να πετύχουμε την ενεργή συμμετοχή όλων.

Το σενάριο δόθηκε από τους εκπαιδευτές, επισημάνθηκε και αποσαφηνίστηκε ο γνωστικός στόχος του παιχνιδιού (τι γνωρίζουμε για τον κρόκο; τι θα θέλαμε να μάθουμε ακόμα;) και τέλος χωρίστηκαν οι ομάδες και ορίστηκαν τα χρονικά πλαίσια της προετοιμασίας (30') και διεξαγωγής του παιχνιδιού (15'), έτσι ώστε να καλυφθεί το θέμα.

Το παιχνίδι ήταν εύκολα εφαρμόσιμο, αφού δεν απαιτούνταν ειδικές συνθήκες, η συμμετοχή όλης της ομάδας ήταν δυνατή.

Σενάριο: Ο δήμαρχος<sup>5</sup> της Κροκούπολης αποφασίζει να ξεριζώσει μια ολόκληρη καλλιέργεια κρόκου με σκοπό τη δημιουργία στη θέση της μιας επικερδούς για την περιοχή βιομηχανικής μονάδας. Στο πάνελ εκτός του δημάρχου ανεβαίνει μια ομάδα παιδιών που υποδύονται ρόλους ειδικών (διατροφολόγος, βοτανολόγος, καλλιεργητής, αισθητικός, οικονομολόγος, καλλιτέχνης<sup>6</sup>). Οι υπόλοιποι μαθητές παίζουν το ρόλο των δημοσιογράφων (κάποιοι είναι υπέρ της εκβιομηχάνισης της περιοχής και ορισμένοι υπέρ των οικολογικών καλλιεργειών) και των κατοίκων της περιοχής (νοικοκυρά, δασκάλα, παιδιά).

Ζητήθηκε από τους δημοσιογράφους και τους κατοίκους της περιοχής να καταγράψουν σε καρτέλες τις ερωτήσεις τους, χωρίς να αναφέρονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα του πάνελ. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις αυτές έγιναν γνωστές στους ερωτηθέντες με σκοπό την προετοιμασία τους. Ο ενθουσιασμός και η ανυπομονησία των μαθητών να θέσουν τα ερωτήματά τους, καθώς και η περηφάνια ή η αμηχανία των ερωτηθέντων αντίστοιχα, ήταν φανερά.

Η συλλογή δεδομένων ήταν άμεση, καθώς ένας από τους υπευθύνους της περιβαλλοντικής ομάδας τα κατέγραφε σε διαφάνεια. Οι ερωτήσεις που έγιναν εκ μέρους των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν ώστε να κατανοήσουμε προς τα πού στρεφόταν το ενδιαφέρον της ομάδας. Στη συζήτηση που επακολούθησε με τους μαθητές (debriefing). Δεν αντιμετωπίστηκαν δυσκολίες όσον αφορά την εξαγωγή συμπερασμάτων. Διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες ερωτήσεις αφορούσαν κατά κύριο λόγο τη χρήση του κρόκου στη διατροφή, στην καλλυντική περιποίηση, τις σπιτικές θεραπείες. Ως πιθανές αιτίες αναφέρθηκαν η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητριών (μαθητής: «με τόσα κορίτσια!») και η χρησιμότητα των πληροφοριών αυτών στην καθημερινότητα των παιδιών. Έτσι όσον αφορά το πρόγραμμα προσανατολιστήκαμε προς αυτή την κατεύθυνση γενικότερα.

#### 4.2 QUIZ (τελική αξιολόγηση – γνωστικό επίπεδο)<sup>7</sup>

Με στόχο την αυτοαξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών μας όσον αφορά το θέμα του προγράμματος, ζητήσαμε από τον καθένα να γράψει δύο ερωτήσεις πάνω στο θέμα της εργασίας του και να δώσει τέσσερις πιθανές απαντήσεις για καθεμιά, σε μορφή πολλαπλής επιλογής, μία

<sup>5</sup> Πρέπει να επισημάνουμε ότι ο δήμαρχος δεν έπαιρνε μέρος στη συζήτηση, απλώς έθεσε το πρόβλημα. Η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών θα μπορούσε να οδηγήσει σε ακραίες καταστάσεις (δήμαρχος = αποδιοπομπαίος τράγος), κάτι που δεν ήταν ο στόχος του παιχνιδιού μας.

<sup>6</sup> Ανάμεσά τους και δύο μαθήτριες που είχαν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τον κρόκο.

<sup>7</sup> Μια άλλη δυνατότητα, κατευθυνόμενη βέβαια κι από το συγκεκριμένο θέμα, θα μπορούσε να αποτελέσει το παιχνίδι secret smells (<http://www.wilderdom.com/games/EnvironmentalActivities.html>, ανασύρθηκε στις 22 Ιουνίου 2006), καθώς και άλλα παιχνίδια αισθήσεων.

των οποίων θα ήταν και η σωστή. Η εργασία αυτή έλαβε χώρα εκτός των συναντήσεων. Αν και ήταν δυνατή η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, δυστυχώς δεν επιτεύχθηκε. Πιθανώς ήταν και δικό μας λάθος που δεν αναφέρθηκε η εργασία αυτή από την αρχή του έτους. Από το γεγονός αυτό όμως διαπιστώθηκε – για άλλη μια φορά στην εκπαιδευτική πράξη – ότι πρέπει να επιδιώκεται η ποιοτική μάθηση με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Δεν αρκεί να ακούμε, να γράφουμε, να διαβάζουμε αλλά είναι απαραίτητο και να σκεφτόμαστε, να καταλαβαίνουμε και έτσι να πετυχαίνουμε τον τελικό μας στόχο, να μαθαίνουμε καλά.

Επιλέχθηκαν οι κατά την άποψή μας 20 καλύτερες ερωτήσεις, με κριτήρια τη σαφήνεια των ερωτήσεων και τη δυνατότητα ξεκάθαρης επιλογής μίας και μόνο σωστής απάντησης. Καταγράφηκαν οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής σε διαφάνειες και με τη βοήθεια του διαφανοσκοπίου απαντήθηκαν υπό μορφή διαγωνισμού (χωρισμός σε δύο ομάδες) στην τάξη, αφιερώνοντας ελάχιστα λεπτά. Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν απροκάλυπτος, ακόμα κι εκείνων που δεν παρέδωσαν ερωτήσεις. Πολλοί ανακάλυψαν πράγματα που δεν είχαν προσέξει αρχικά ή θυμήθηκαν άλλα. Σίγουρα αυτοαξιολόγησαν τις γνώσεις τους αλλά και εμπέδωσαν κάποιες άλλες. Η διαδικασία ήταν ευχάριστη και διασκεδαστική κι έτσι αποφασίστηκε να την αξιοποιήσουμε περισσότερο.

Στη συνέχεια προτάθηκε το γνωστό τηλεοπτικό παιχνίδι «ο πιο αδύναμος κρίκος», αναδιοργανώθηκε (χρόνος απασχόλησης: 20'), έγιναν πρόβες διάρκειας ενός 20λέπτου και το τελικό αποτέλεσμα παρουσιάστηκε στην τελική σχολική εκδήλωση στη γιορτή των αποφοίτων.

Ήταν μια ευκαιρία και για το ακροατήριο να έρθει σε μια στοιχειώδη επαφή με το θέμα και τον τρόπο εργασίας της ομάδας. Έλειπε βέβαια ο αμείλικτος παρουσιαστής που ανεβάζει την αδρεναλίνη με ταχύτατες ερωτήσεις και δηλητηριώδη σχόλια, η αντιμετώπιση όμως των παρευρισκομένων ήταν παραπάνω από θετική, γεγονός που φυσικά ευχαρίστησε τα παιδιά. Πιστεύουμε ότι η αναγνώριση από το άμεσο περιβάλλον είναι πολύ μεγάλο κίνητρο και για τα παιδιά που ήδη συμμετέχουν στην ομάδα αλλά και για τους υπόλοιπους μαθητές ώστε να συνεχίσουν την προσπάθεια την επόμενη χρονιά. Το ίδιο υλικό έγινε διαδραστικό παιχνίδι στον υπολογιστή με την πολύτιμη βοήθεια της Ολλανδής<sup>8</sup> βοηθού καθηγήτριας που συμμετείχε στο πρόγραμμα.

Το πρώτο στάδιο του παιχνιδιού ήταν εύκολα εφαρμόσιμο μια και οι ερωτήσεις συντάχθηκαν από τους μαθητές και υπήρχε πρόσβαση σε διαφανοσκόπιο. Κατά το τελικό στάδιο ήταν απαραίτητες ειδικές γνώσεις προγραμματισμού.

#### 4.3 Μαγικός κύκλος (διαμορφωτική αξιολόγηση – μεταγνωστικό επίπεδο)

Στόχος του παιχνιδιού ήταν η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών των δυσκολιών που αντιμετώπισαν, των πιθανών αιτιών τους, η εξακρίβωση του βαθμού επίτευξης των στόχων τους και έμμεσα η σύγκριση της δουλειάς και της προόδου τους με αυτήν των υπολοίπων καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η έκφραση της διαφωνίας και η αποδοχή της διαφορετικότητας, απαραίτητων δεξιοτήτων για να γίνει η συνεργατική προσπάθεια πιο αποδοτική.

Το παιχνίδι ήταν εύκολα εφαρμόσιμο αφού το μόνο που χρειαζόταν ήταν να καθίσουν τα παιδιά σχηματίζοντας κύκλο. Τους προμηθεύσαμε με δύο στρογγυλά χαρτόνια στον καθένα, ένα κόκκινο και ένα πράσινο, τα οποία χρησιμοποίησαν για να δηλώνουν συμφωνία ή διαφωνία. Ξεκινώντας ο πρώτος μαθητής έθεσε ένα πρόβλημα που αντιμετώπισε στην προσπάθειά του ν' ανταποκριθεί

<sup>8</sup> Η κα Vega ήρθε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ως βοηθός καθηγήτρια ξένων γλωσσών και έλαβε μέρος στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, γεγονός που κρίθηκε ιδιαίτερα θετικά λαμβάνοντας υπ' όψη ότι η συνεργασία μ' ένα συνάδελφο στα πλαίσια του μαθήματος ή και κάποιου προγράμματος ανακουφίζει τον υπεύθυνο στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγησή του, προσφέρει στους μαθητές έναν επιπλέον συνομιλητή και διευκολύνει από την πλευρά των εκπαιδευτικών την παρακολούθηση της ομάδας.

στις απαιτήσεις του προγράμματος κι ένας οποιοσδήποτε άλλος πρότεινε μια λύση. Οι μαθητές συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν σηκώνοντας το ανάλογο χαρτόνι. Απαράβατος όρος ήταν να μην προταθεί λύση από το μαθητή που έθεσε το πρόβλημα και να τεθεί ένα νέο πρόβλημα από το μαθητή που πρότεινε τη λύση.

Το παιχνίδι διήρκεσε περίπου ένα 20λεπτο, χρόνο συμβατό με τα πλαίσια της συνάντησης, και η εξαγωγή συμπερασμάτων ήταν άμεση. Προτάθηκαν λύσεις που προήγαν τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια των μαθητών, όπως η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο και σε προγράμματα (2 μαθήτριες προθυμοποιήθηκαν μετά το τέλος του παιχνιδιού να βοηθήσουν όσους είχαν δυσκολίες). Φάνηκε η δημιουργικότητα των μαθητών, όταν αντί για γραπτή εργασία προτάθηκε η παραγωγή video (για τους περισσότερους παρέμεινε η πρόταση αυτή μια απλή πρόθεση και αργότερα αναφέρθηκαν η έλλειψη χρόνου και γνώσεων – μόνο δύο μαθήτριες υλοποίησαν την πρόταση). Επίσης εξασκήθηκαν στο να αποδέχονται τη γνώμη του συμμαθητή τους, έστω και αν διαφωνούσαν μ' αυτήν.

Πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι πρωτεύον σκοπός της άσκησης δεν ήταν η σύγκριση του μαθητή με τους συμμαθητές του, αλλά η παρουσίαση κάποιων καινούργιων προς κατάκτηση στόχων, οι οποίοι θεωρούμε ότι έκαναν τους μαθητές που δεν ήταν ως τότε ιδιαίτερα συμμετοχικοί να αισθάνονται ότι ξεκινούν από μια κατάσταση ισότητας προς τους υπόλοιπους, μια και όλοι μαζί ξεκινούσαν από την ίδια αφετηρία. (Ντουχάνη 2006: 158). Η χωρίς φόβο ανταπόκρισή τους στη 'συζήτηση' επέδρασε θετικά στην ατμόσφαιρα και κατά τη γνώμη μας προήγαγε το αίσθημα της εμπιστοσύνης στους ίδιους αλλά και στους υπόλοιπους. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του επιδρά και αυξάνει τον αυθορμητισμό, τη γνησιότητα και τη δημιουργικότητα στο παιχνίδι (Behme 1988: 22).

#### 4.4 Δρώμενο (τελική αξιολόγηση – μεταγνωστικό επίπεδο)

Στο τέλος του προγράμματος ζητήσαμε από τα παιδιά να δραματοποιήσουν πώς βλέπουν την ομάδα και τους συντονιστές της με στόχο να καταγράψουν τις δραστηριότητες της ομάδας αλλά και τις εντυπώσεις τους από τα αποτελέσματα της χρονιάς σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες που είχαν όταν ξεκίνησαν τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Η ομάδα αφέθηκε ελεύθερη με μόνη συμβουλή αυτή του Αριστοτέλη στον 'Περί Ποιητικής' του λόγου: Σκεφτείτε και δράστε με «ηδονή»!

Αφιερώθηκε μια ολόκληρη συνάντηση στη συγγραφή κατευθυντηρίων γραμμών του σεναρίου, καρτελών ρόλων και στις πρώτες πρόβες. Οι πρωταγωνιστές ασχολήθηκαν και εκτός των χρονικών πλαισίων του προγράμματος, ενώ στο τελικό προϊόν δεν κατέστη δυνατή η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Ιδιαίτερα αφού γνώριζαν ότι υπήρχε πρόθεση να παρουσιαστεί το δρώμενο στη γιορτή των αποφοίτων. Ισχυρίστηκαν ότι δεν αισθανόταν έτοιμοι να «εκτεθούν» και δεν πείστηκαν από την παιδαγωγική ομάδα προς αποφυγή 'ανεπιθύμητων' συνεπειών.

Το αποτέλεσμα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον αφού κατέδειξε μια εμφανή διαφοροποίηση της αντίληψης των μαθητών όσον αφορά την αξία των πραγμάτων. Βγήκαν στην επιφάνεια συναισθήματα, προσδοκίες καθώς και απωθημένα από την σχολική πραγματικότητα. Αποκαλύφθηκε ότι ενώ η αρχική προσδοκία τους ήταν η απώλεια ωρών διδασκαλίας και η συμμετοχή τους στις οργανωμένες επισκέψεις και στην 3ήμερη εκδρομή, τελικά η όλη διαδικασία του προγράμματος συνέβαλλε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Άρα ήταν μια εμφανής αυτοαξιολόγηση και μάλιστα τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο ομάδας<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Τα ίδια τα παιδιά μάλιστα μετέτρεψαν το δρώμενο σε τραγούδι ραπ το οποίο και τραγούδησαν στην τελική παρουσίαση του προγράμματος.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο σημερινό σύγχρονο σχολείο που ως στόχο του έχει τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, κριτικά σκεπτόμενων, είναι απαραίτητο οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση και την αξιολόγηση της γνώσης τους. Για το σκοπό αυτό είναι δυνατή η χρήση μιας πληθώρας μεθοδολογικών εργαλείων, και όπως θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς από τα παραπάνω παραδείγματα, το παιχνίδι είναι ένα από αυτά.

Ø Έχοντας θέσει τους ειδικούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως α) την απόκτηση γνώσεων για φαρμακευτικά φυτά και βότανα της ευρύτερης περιοχής της Β. Ελλάδας καθώς και για καλλωπιστικά φυτά και την επίδρασή τους στην οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας, β) τη συμμετοχικότητα, ομαδικότητα, συνεργασία και τον εθελοντισμό, γ) την προβολή και διάχυση των πληροφοριών σε συμμαθητές, γονείς αλλά και δ) την ανατροφοδότηση στο πλαίσιο βελτίωσης της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, συμπεραίνουμε ότι

α) όσον αφορά το καθαρά γνωστικό μέρος πετύχαμε το στόχο μας κατά μεγάλο ποσοστό, το πιο σημαντικό δε ήταν οι προτάσεις από πλευράς των ίδιων των μαθητών, β) οι μαθητές δούλεψαν ομαδικά, συνεργάστηκαν και πρότειναν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο και μέσα αλλά και έξω από το σχολικό χώρο και χρόνο – συμπεριφορά που οφείλεται και στη φύση του μεθοδολογικού εργαλείου, γ) η τελική παρουσίαση με τον «πιο αδύναμο κρίκο» καθώς και το τραγούδι ραπ που πραγματικά ενθουσίασε το ακροατήριο<sup>10</sup>, όντας στο στυλ της εποχής, ήταν ιδανικό μέσο προβολής και διάχυσης των πληροφοριών και δ) οι μαθητές αποκόμισαν γνώσεις πάνω σε τεχνικές που θα τους βοηθήσουν στο μέλλον να μάθουν οτιδήποτε επιθυμούν ή υποχρεωθούν, πιο συνειδητά και πιο εύκολα. Συνειδητοποίησαν ότι η αναζήτηση του στόχου η οποία συχνά δεν είναι προφανής πίσω από μια κουραστική διαδικασία είναι αναγκαία· όπως και η επιδίωξη του μέσου της αυτο-ρύθμισης του τρόπου μάθησης.

Ø Έχοντας επίσης διασαφηνίσει τις προϋποθέσεις διεξαγωγής των παιχνιδιών αναφορικά με το χρόνο (όλα τα παιχνίδια διήρκεσαν λιγότερο από δύο ώρες), τον τόπο (μέσα στην τάξη) και τη συμμετοχικότητα (το ζητούμενο ήταν η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σ' αυτά, είτε στο στάδιο της σύλληψης είτε της δημιουργίας είτε της παρουσίας τους),

Ø Έχοντας επισημάνει τα απαραίτητα υλικά και μέσα (διαφανοσκόπιο, Η/Υ και πρόσβαση στο διαδίκτυο) και τον τρόπο διεξαγωγής τους καθώς και

Ø Έχοντας κάνει επιμέρους διαπιστώσεις, όπως την επικράτηση του γυναικείου φύλου<sup>11</sup> στο σύνολο των μαθητών, προσπαθήσαμε να κατευθύνουμε και να οργανώσουμε ανάλογα τις παρεμβάσεις μας, με στόχο όχι μόνο την επιτυχία του προγράμματος αλλά και την ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων που αποτελούσε και το σημαντικότερο στόχο μας.

Πρέπει να ομολογήσουμε ότι μέσω των παιχνιδιών, ιδιαίτερα αυτών του μεταγνωστικού επιπέδου, βοηθηθήκαμε κι εμείς οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουμε καλύτερα τους μαθητές μας, τα αισθήματά τους, τον τρόπο που διαχειρίζονται τη γνώση και τις ιδιαιτερότητες και αδυναμίες τους. Οποσδήποτε πολλά στο δρόμο της αυτοαξιολόγησης μέσω παιχνιδιού μας είναι άγνωστα, δεν έχουν δοκιμαστεί, παγίδες και εμπόδια βρίσκονται μπροστά μας. Μας έχει μείνει όμως η αίσθηση, ότι δεν πρόκειται για αδιέξοδο. Γιατί η εκπαίδευση είναι τρόπος ζωής και η ζωή ένα ατέλειωτο παιχνίδι!

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Behme H. (1988), *Miteinander reden lernen, Sprechspiele im Unterricht*. 3. Aufl. Indicium-Verlag, München (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik; Bd.4)

<sup>10</sup> Ένα σχόλιο μάλιστα που έγινε από τις υπεύθυνες περιβαλλοντικές εκπαίδευσης που το παρακολούθησαν, ότι έγινε σαφές πως σ' αυτό το σχολείο μπορεί ο καθένας να πει τη γνώμη του ελεύθερα για οποιονδήποτε και οτιδήποτε, ήταν μια πρόσθετη πηγή ικανοποίησης για μας, επειδή πραγματικά επιδιώκαμε την ελευθερία έκφρασης της γνώμης του καθενός.

<sup>11</sup> Γεγονός που έπαιξε αποφασιστικό ρόλο σε επιμέρους επιλογές και στον επιμερισμό του ενδιαφέροντος σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο.



2. Fletcher A. (2002), Why play games when there's work to do? Fun, games and social change, *The Freechild project*. Ανασύρθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2006 από: <http://www.freechild.org/Firestarter/games.article.htm>.
3. Κουσουρής Θ. & Παπαδογιαννάκη Κ. (2005), *Περιβαλλοντικά παιχνίδια*, Δάρδανος, Αθήνα.
4. MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L. (2004), *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο – Πώς άλλαξαν όλα*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
5. Marano H.E. (1999). The power of play –psychological benefits of play, *Psychology today*. Ανασύρθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2006 από: [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m1175/is\\_4\\_32/ai\\_55010312](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1175/is_4_32/ai_55010312).
6. Μπαγάκης Γ. (2006), Αυτο-αξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Κακανά Σ-Μ, Μπότσογλου Κ., Χανιωτάκης Ν., Καβαλάρη Ε. (επιμ.), Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
7. Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης Θ. (2005), Το διεθνές πρόγραμμα 'Carpe Vitam – Leadership for Learning' και η ελληνική συμμετοχή στο: *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
8. Νημά Ε. (2002), *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
9. Ντουχάνη Β., Πετρίδου Ζ. (2006), Το γαλλικό σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και η εφαρμογή του στην αξιολόγηση της επίδοσης στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Κακανά Σ-Μ, Μπότσογλου Κ., Χανιωτάκης Ν., Καβαλάρη Ε. (επιμ.), Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
10. Rolheiser C., Ross J.A. (2006), Student self-evaluation: what research says and what practice shows, CDL (Center of Development & Learning). Ανασύρθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2006 από: [http://cdl.org/resource-;ibrary/articles/self\\_eval.php](http://cdl.org/resource-;ibrary/articles/self_eval.php).
11. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Τομ. Α', Αθήνα.
12. Χαρίσης Α. (2006), Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Κακανά Σ-Μ, Μπότσογλου Κ., Χανιωτάκης Ν., Καβαλάρη Ε. (επιμ.), Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.